

De verwarring over hoge verwachtingen

Manage je microverwachtingen!

Lia Voerman en Frans Faber

In dit artikel willen we bijdragen aan het begrip van hoge verwachtingen door onderscheid te maken tussen globale en microverwachtingen.

Hoge verwachtingen zijn anno 2024 een hype in het onderwijs, hoewel de eerste onderwijs-onderzoeken daarover uit 1968 stammen (Rosenthal & Jacobson, 1968). Ook uit allerlei, nieuwer onderzoek (Rubie-Davies & Wu, 2024) blijkt dat het hebben van hoge verwachtingen maakt dat leerlingen, studenten, mensen meer leren en dat hun motivatie stijgt of op pijl blijft. Tegelijkertijd: als we het hebben over hoge verwachtingen komen er ook vragen als: 'ja, maar hoge verwachtingen kunnen toch ook negatief werken' Of: 'je moet toch wel eerlijk zijn over wat je verwacht?' En als je 'hoge verwachtingen' googelt krijg je in veel gevallen niet zulke opgewekte sites te zien. Er wordt gewaarschuwd voor het hebben van hoge verwachtingen, omdat iets bijvoorbeeld dan alleen maar tegen kan vallen. En dat is natuurlijk waar, als het gaat om een vakantiehuisje, of eten in een restaurant. Je hebt niet heel veel invloed op de kwaliteit van een huisje, of van het eten. Voor het onderwijs ligt het anders.

In het onderwijs hebben leraren invloed op het leren en de motivatie van hun leerlingen of studenten op basis van hun verwachtingen. In dit artikel willen we daar ook niets vanaf doen, integendeel. Hoge verwachtingen zijn van groot belang, tegelijkertijd is de verwarring groot over wat dat nu precies zijn, en hoe je hoge verwachtingen kunt vertalen in je gedrag.

Hoge verwachtingen gaan niet over: de lat hoog leggen.

De eerste verwarring gaat over het definiëren van hoge verwachtingen als 'de lat hoog leggen' of 'hoge eisen stellen'. Bij deze opvattingen gaan verwachtingen over het eindresultaat: een hoog cijfer op de toets van volgende maand, slagen voor je eindexamen, een basisschooladvies voor HAVO. Dat is juist niet hoe wij hoge verwachtingen zouden willen definiëren. Hoge verwachtingen gaan niet over het eindresultaat, maar over de weg naar het resultaat toe. Wat leraren dus doen om ervoor te zorgen dat hun leerlingen of studenten dat resultaat behalen. Bij bijvoorbeeld advisering naar het voortgezet onderwijs, gaat het er dus niet om, zo 'hoog' mogelijk te adviseren. Het gaat erom tijdens de weg naar het advies, oftewel tijdens het dagelijks werk in de klas, hoge verwachtingen te laten zien in je gedrag, zodat alle leerlingen hun talenten kunnen ontplooien. Dat geldt overigens niet alleen voor het basisonderwijs, maar voor alle soorten onderwijs.

Hoge verwachtingen zijn wat anders dan leerpotentieel.

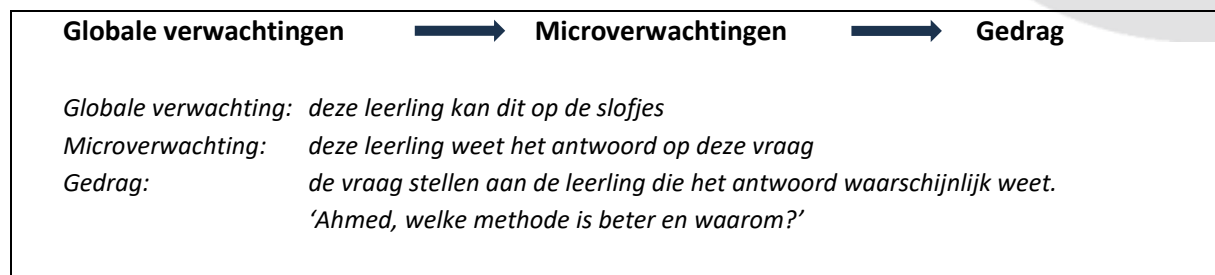
Sommige benaderingen definiëren hoge verwachtingen als gebruik maken van het leerpotentieel van leerlingen. Een tweede verwarring: want dat betekent dat de leraar blijkbaar kan beoordelen wat het leerpotentieel van leerlingen is. Rigiditeit van deze opvatting ligt op de loer. Leerpotentieel wordt gezien als een vast gegeven, niet meer beïnvloedbaar door onderwijs en leraren. En dat is juist niet wat verwachtingen zijn.

Globale verwachtingen en microverwachtingen.

We hebben allemaal verwachtingen van onze leerlingen, we denken bij de ene leerling, 'die gaat dit fluitend doen', en bij de andere, 'nou, ik weet het nog zo net niet'. Het zijn gedachten en gevoelens die bij ons opkomen ten aanzien van leerlingen. En in die zin, zijn ze ook vrij globaal: Ze zijn dan ook moeilijk te beïnvloeden: als je je een verwachting niet bewust bent, is het lastig om die te veranderen. Als we over hoge verwachtingen spreken hebben we het meestal over dit soort globale gedachten en gevoelens over leerlingen.

In onze benadering gaan hoge verwachtingen niet over de toekomst, maar over nu (Voerman, 2021). Wij pleiten ervoor naar verwachtingen te kijken vanuit dat 'nu'. Het gaat er dus niet om, om in de brugklas bijvoorbeeld te verwachten dat een leerling aan het eind van het jaar op de slofjes naar het VWO zal gaan. Die gedachte op zich heeft geen invloed op het leren van je leerlingen. Het is een globale verwachting. Deze globale gedachte heeft wel invloed op je microverwachtingen tijdens de les.

Microverwachtingen spelen in elk moment van lesgeven en zijn gebaseerd op en komen voort uit onze globale verwachtingen van de leerlingen. Microverwachtingen gaan dus over nu en hebben effect op wat je in het moment van lesgeven doet om je verwachtingen te laten zien aan je leerlingen. Juist het gedrag, dat uit microverwachtingen voortkomt, laat aan leerlingen zien of we hoge of lage verwachtingen van ze hebben.



Hoe kun je nu je gedrag beïnvloeden op zo'n manier dat je hoge verwachtingen laat zien, ook al is je globale verwachting anders? Dat kan met behulp van Didactisch Coachen. Didactisch Coachen is een manier van lesgeven, waarin we microverwachtingen-gedrag concreet maken. We zeggen ook wel eens dat didactisch coachen de operationalisering is van het hebben van hoge verwachtingen. Hoge verwachtingen kun je dus 'doen' in het moment. Je verwacht bijvoorbeeld dat deze leerling op dit moment bij deze opdracht iets wel of niet begrijpt/weet/kan/doet. Is je microverwachting gebaseerd op een positief beeld van je leerling, een – globale- hoge verwachting, dan zul je die leerling of student meer ontwikkelkansen bieden door moeilijker vragen te stellen, specifieke feedback te geven en beperkt aanwijzingen te geven. Bovendien ben je vriendelijker. Is je micro-verwachting gebaseerd op een minder positief beeld, dan geef je minder ontwikkelkansen (Voerman, 2021).

Uiteraard maken mensen er terecht bezwaar tegen om te zeggen dat je een hoge verwachting hebt, terwijl je die niet hebt, dat voelt onoprecht. Echter, je kunt hoge verwachtingen laten zien in je gedrag door de vragen die je stelt of de feedback die je geeft, waarbij (on)oprechtheid geen rol meer speelt, omdat je je bewust bent van de invloed van je microverwachtingen op je gedrag. Dat gedrag kun je sturen. Er is niets onoprechts aan het stellen van een vraag, of het geven van feedback op bijvoorbeeld de manier waarop een leerling te werk gaat.

Veel onderzoeken laten de positieve effecten zien van hoge verwachtingen van docenten op hun leerlingen. Andere onderzoeken laten twijfel zien aan het effect van verwachtingen. Uit de reviewstudie van Jussim & Harber, (2005) blijkt bijvoorbeeld dat het effect van verwachtingen niet heel groot is ($d = 0,2$ tot $d = 0,41$). Ze erkennen echter ook dat daar belangrijke uitzonderingen op zijn: lage en hoge verwachtingen hebben een groot effect (van $d = 0,63$ tot $d = 0,87$) als het gaat om leerlingen uit gezinnen van een etnische minderheidsgroep, met een migratieachtergrond of met een lage SES, als leerlingen de overstap maken naar een andere vorm van onderwijs, of als ze een etiket hebben (bv. ASS). En dat is echt een substantieel effect (Rubie-Davies, 2015). Bij de kwetsbaarste leerlingen hebben verwachtingen dus een grote invloed. De kans dat de leerlingen zich dan gaan gedragen naar de verwachtingen van de leraar is groot, want die verwachtingen blijven bestaan, ook als de leraar hen heeft leren kennen (Jussim & Harber, 2005; Van den Bergh, Denessen & Volman, 2020). De relatie met kansenongelijkheid ligt hiermee voor de hand.

De meest gebruikte definitie van verwachtingen is die van Good en Brophy (1997): de conclusies die leraren trekken over de huidige en de toekomstige leerprestaties en het gedrag van hun leerlingen. Wij zouden die definitie voor het lesgeven willen bijstellen: verwachtingen tonen zich in de microverwachtingen die leraren hebben over hoe leerlingen een vraag of opdracht kunnen uitvoeren, waardoor de leraren gaan handelen vanuit die verwachtingen. Het gaat dus echt om verwachtingen die vertaald worden in gedrag in eigenlijk elk moment van het lesgeven.

Interactie: verbaal en non-verbaal gedrag

Microverwachtingen komen tot uiting in je non-verbale en verbale gedrag. Er is door de jaren heen een grote consistentie in de gedragingen die horen bij microverwachtingen (zie bijvoorbeeld Rosenthal & Jacobson, 1968; Brophy & Good, 1974; Raudenbush, 1984; Saphier, 2019). Het gaat dan om (1) vragen stellen, (2) feedback geven en (3) aanwijzingen geven en helpen. De non-verbale gedragingen zijn bijvoorbeeld aandacht geven en vriendelijk zijn.

Tabel 1 gaat over de microverwachtingen bij vragen stellen. Docenten geven leerlingen of studenten van wie ze een hoge microverwachting hebben vaker een beurt en de leerlingen krijgen meer tijd om te antwoorden. Als een antwoord verkeerd is, zijn ze niet tevreden, maar helpen ze de leerling om het goede antwoord te vinden door de vraag te herhalen en/of te parafraseren. Daarentegen, als leraren een lage microverwachting hebben van leerlingen, geven ze minder tijd om na te denken over de vraag. Als het antwoord verkeerd is, helpen ze niet om het goede antwoord te vinden, maar ze geven een aanwijzing, of ze geven de beurt door. Interessant is ook, dat ze sneller tevreden zijn met een antwoord, ook al is het maar half goed, of zelfs fout.

Natuurlijk doen docenten dat vanuit een hele goede bedoeling. Ze zijn bang dat een leerling gedemotiveerd raakt als het antwoord fout is. Echter het effect ervan is averechts: leerlingen leren dat een foutief antwoord goed is, en bovendien blijkt uit onderzoek dat een onterecht 'goed zo' een negatief effect heeft op leren (Hattie, 2009).

Tabel 1 *Vragen stellen bij hoge en lage microverwachtingen*
(naar: Voerman, L., (2021) *Hoge verwachtingen gaan over (n)u.*)

	Hoge microverwachting	Lage microverwachting
Tijd om te antwoorden	Leraren wachten langer op een antwoord	Leraren wachten niet heel lang op een antwoord
Gedrag na een verkeerd antwoord	Leraren herhalen of parafraseren de vraag; ze helpen om het antwoord te vinden	Leraren geven een aanwijzing of geven iemand anders de beurt
Aantal beurten	Leraren geven deze leerlingen bij klassikale vragen vaker de beurt	Leraren geven deze leerlingen bij klassikale vragen minder vaak de beurt
Tevredenheid met antwoord	Leraren zijn minder snel tevreden met een antwoord en vragen vaker door	Leraren zijn snel tevreden, ook met een half-goed of fout antwoord

Bij het geven van feedback (zie tabel 2) geven de leraren aan leerlingen van wie ze een hoge microverwachting hebben meer positieve feedback en minder negatieve feedback. De feedback is specifiek en daarmee leerbevorderend. Op deze manier geven de docenten door hun microverwachtingen meer leerkansen aan leerlingen van wie ze een hoge globale - en hoge microverwachting hebben. Die leerlingen worden ook meer gezien in hun inzet en de strategieën die ze gebruiken. Helaas geven leraren meer negatieve en minder positieve specifieke feedback, als ze een lage microverwachting hebben van de leerling.

Tabel 2 *Feedback geven bij positieve en negatieve microverwachtingen*

	Hoge microverwachtingen	Lage microverwachtingen
Negatieve feedback	Leraren geven minder negatieve feedback	Leraren geven meer negatieve feedback
Positieve feedback	Leraren geven meer positieve feedback	Leraren geven minder positieve feedback
Specifieke feedback	Leraren geven meer specifieke feedback, zowel positief als negatief	Leraren geven minder specifieke feedback, zowel positief als negatief

Als je een hoge microverwachting hebt van je leerlingen geef je hoogwaardige aanwijzingen, aanwijzingen met inhoud. Je gaat ervanuit dat je leerlingen daar iets aan hebben. Heb je een lage microverwachting in het moment, dan zeg je voor of je geeft aan waar de leerling bijvoorbeeld moet kijken. Je helpt sneller, in plaats van de leerling het even zelf uit te laten zoeken.

Als je in het moment een hoge microverwachting hebt, zit je er niet bovenop bij een leerling, maar je geeft de leerling de gelegenheid iets fout te doen en zelf te proberen (zie ook tabel 3). Daardoor geef je of ontnem je leerkansen.

Tabel 3 *Aanwijzingen geven en helpen bij positieve of negatieve microverwachtingen*

	Hoge microverwachtingen	Lage microverwachtingen
Inhoud van de aanwijzingen	Leraren geven hoogwaardige aanwijzingen met meer inhoud	Leraren geven meer aanwijzingen
Zelfstandigheid	Leraren geven meer autonomie, laten meer zelf uitproberen	Leraren laten leerlingen minder zelfstandig werken, zitten 'er meer op'

En tenslotte zijn er non-verbale manieren om je microverwachtingen te laten zien.

Microverwachtingen blijken bijvoorbeeld uit je vriendelijkheid tegenover een leerling, oogcontact, glimlachen, aandacht en onderonsjes met leerlingen.

Globale verwachtingen vorm je onder andere op basis van je indruk van leerlingen, hoe ze eruit zien, hoe ze presteren en uit welke sociale klasse ze komen. Op basis van je globale verwachtingen vorm je microverwachtingen, denk je dat ze in staat zijn deze opdracht te doen, deze vraag te beantwoorden enzovoort. Uit je microverwachtingen in het moment komt gedrag voort, dat de leerlingen ervaren als een hoge of lage verwachting van ze, of zo je wilt, ze ervaren vertrouwen dat ze iets wel of niet kunnen. Als je denkt dat leerlingen iets wel kunnen, laat je ze iets zelf uitzoeken, wat meer leerkansen biedt aan die leerlingen. Als je denkt dat een leerling iets niet zo goed kan, geef je meer aanwijzingen, zeg je voor, ontnem je de leerlingen eigenlijk leerkansen. Met positieve microverwachtingen rijg je eigenlijk een kralenketting van vertrouwen voor leerlingen, dat zij het leren wel aankunnen.



Lia Voerman en Frans Faber werken samen met een aantal erkende trainers vanuit de Stichting Didactisch Coachen. Hun ideaal is dat iedere leraar – om te beginnen in Nederland – de attitude en de vaardigheden zal verwerven om vanuit micro-verwachtingen leerlinge te begeleiden bij het leren.

Lia is lector 'Didactiek van hoge verwachtingen' bij de Hogeschool Rotterdam. Zij is gepromoveerd op het thema feedback geven en hoe je dat leert aan ervaren professionals bij de Universiteit Utrecht.

Frans is een ervaren trainer, opleider en onderwijsadviseur. Hij heeft jaren gewerkt als docent en leidinggevende in vrijwel alle vormen van onderwijs.

Samen zijn zij de grondleggers van Didactisch Coachen. De methode is ontwikkeld vanuit de praktijk en gebaseerd op de nieuwste wetenschappelijke inzichten. Vanuit het lectoraat van Lia, wordt er nog steeds wetenschappelijk onderzoek gedaan naar onderdelen van de methode en het professionaliseringstraject.

Referenties

Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *Teacher student relationships and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Voerman, L. (2021). *Hoge verwachtingen gaan over (n)u*. Openbare les. Hogeschool Rotterdam.

Jussim, L., & Harber, K. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155.

Good, T. L., & Brophy, J.E.(1997). *Looking in classrooms*. New York: Longman.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Li, Z., Rubie-Davies, C. & Wu, Z. (2024). Stronger teacher expectation effects on foreign language learning: Student perceptions of the classroom environment as moderators. *Social Psychology of Education* 27, 543–566. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09849-0>

Raudenbush, S. W., (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: a synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 85-97. doi:10.1037/0022-0663.76.1.85

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: MSS Modular Publications.

Saphier, J. (2017). *High expectations teaching: How we persuade students to believe and act on 'smart is something you can get'*. Thousand Oaks, California: Corwin, a Sage company.

Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (Eds.) (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

